



## **(Des)encontros entre a Educação Popular e a Pedagogia Social**

**Karine dos Santos**, Educadora Social, Doutora em Educação pela UNISINOS, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; integrante do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES/UFRGS e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação não Escolar/FEEVALE, [karinesan@gmail.com](mailto:karinesan@gmail.com)

**Fernanda dos Santos Paulo**, Educadora Popular, militante na Associação de Educadores Populares de Porto Alegre e Movimento de Educação Popular – AEPPA; doutoranda em Educação (UNISINOS). Integrante do Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES/UFRGS e do Grupo de Estudos de Educação Popular no Instituto Brava Gente, [fernandaeja@yahoo.com.br](mailto:fernandaeja@yahoo.com.br)

---

### **Resumo**

O texto relaciona duas importantes concepções teóricas no contexto brasileiro, a Educação Popular e a Pedagogia Social. A primeira concepção é concebida como manifestação que se constitui a partir da expressão das desigualdades sociais, cujo conceito apresenta uma dimensão política e pedagógica que sustenta o projeto de sociedade que defende; a segunda é reconhecida como uma disciplina pedagógica, gestada no âmbito da universidade, sendo identificada como uma área das Ciências da Educação. Relaciona um conjunto de saberes teóricos, técnicos e experienciais os quais são aplicados à Educação Social. Consideramos que ambas as concepções são referentes substantivos que inspiram o fazer educativo e pedagógico das práticas no campo social. Este identificado como um campo pedagógico específico para além dos espaços reconhecidos formalmente no campo da educação. O texto propõe um diálogo a partir de memórias das experiências de trabalho das próprias autoras e dos referentes teórico-metodológicos acima descritos. Explicita como categorias de análise compreensões acerca do ser e estar Educadora e Educador Social e Educadora e Educador Popular e localiza a dimensão profissional e militante que envolvem este tema. Freire, Caride, Caliman, Streck e Fichtner são referenciais importantes na tessitura dos diálogos aqui propostos. O argumento que defendemos é o de que a Educação Popular e a Pedagogia Social não são concepções teórico-metodológicas que possuem definições lineares, únicas e neutras. Ambas estão inscritas e produzidas em um contexto político, cultural e social multifacetado, mas que contribuem sobremaneira às práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação no campo social.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Pedagogia Social. Educadora Popular. Educadora Social.

### **(Mis)matches between Popular Education and Social Pedagogy**

#### **Abstract**

This text relates two important theoretical conceptions within the Brazilian context: Popular Education and Social Pedagogy. The first conception is seen as a manifestation that is constituted from the expression of social inequities, whose concept presents a social as well as a pedagogical dimension that sustain the project of society it defends. The second is recognized as a pedagogical discipline, generated within a university context, identified as an area of the Education Sciences. It relates a series of theoretical, technical and experiential knowledges which are applied to Social

Education. We consider that both conceptions are substantial benchmarks that inspire the education and pedagogical craft in the practices within the social field, which is identified as a specific pedagogical area located beyond the spaces formally recognized in the educational field. The text proposes a dialogue from the memories of work experience of the authors themselves as well as the theoretical and methodological references mentioned above. It takes as categories of analysis the comprehensions about being an Educator and a Social Educator and locates the militant and professional dimensions involved in this theme. Freire, Caride, Caliman, Streck e Fichtner are some of the important references in the weaving of the dialogues we here propose. The argument that we defend states that Popular Education and Social Pedagogy are not theoretic and methodological concepts that possess linear, single as well as neutral definitions. Both are comprised and produced within a context which is political, social and cultural multifaceted, but which contributes significantly to the pedagogical practices developed in the context of education within the social field.

**Keywords:** Popular Education. Social Pedagogy. Popular Educator. Social Educator.

---

## Introdução

Somos duas educadoras - uma social, outra popular. Os modos de chegada até essas afirmações não ocorreram por nomeação, foi um percurso construído na busca do *ser mais* (Freire, 1987) de cada uma. Essa busca do *ser mais* era uma luta cotidiana contra o que nos fazia *ser menos* (Freire, 1987), mesmo que, inicialmente, não vinculássemos a relação de luta (militância) com o trabalho no campo social.

A difícil tarefa de nomeação e de afirmação do que se faz no campo social já foi enunciada por diferentes autores (Santos e Lemes, 2016; Moura e Zucchetti, 2010). O desafio que se coloca neste texto é refletir teoricamente a partir das nossas experiências profissionais; sobre como fomos percebendo os sentidos e significados do trabalho no campo social, a construção do lugar de educadoras e as relações entre os referentes da Educação Popular e da Pedagogia Social. O ponto de partida é dado pelas nossas memórias de trabalho inscritas no campo social<sup>1</sup>, utilizando como fundamento o processo de ação-reflexão-ação proposto por Freire (1981, 1987). Esta é uma aposta importante na medida em que lembramos as experiências gestadas nos anos 1990, quando a incipiência deste fazer de educadoras ainda refletia uma tarefa a se compreender.

---

<sup>1</sup> Definimos como campo social as práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços – governamentais e não governamentais – especialmente no âmbito socioassistencial de atendimento a diferentes segmentos populacionais – crianças, adolescentes, jovens, adultos, mulheres, entre outros e em suas diferentes especificidades como por exemplo, medidas socioeducativas, situação de rua, acolhimento institucional, SCFV, entre outras. Está estritamente relacionado ao campo da educação e da assistência social (SANTOS, 2015, p. 17-18). Em outras palavras o campo social se distingue de outros âmbitos educativos pela especificidade do público e pelos contextos nos quais eles se encontram.

Nossas trajetórias são bastante semelhantes. Década de 1990, próximas geograficamente: uma na capital Porto Alegre, a outra em Novo Hamburgo, região metropolitana, ambas atuantes em creches comunitárias, no Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), nos projetos educativos extraclasse<sup>2</sup> e no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Tais trajetórias forjaram-nos duas percepções: o social como profissão e o popular como militância. Compreendemos nossa trajetória à luz do que dizia Paulo Freire (1992, p.155): “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando”. Essa afirmativa nos é significativa, pois o reconhecimento do que fazíamos foi tarefa arduamente construída. Entre erros e acertos fomos encontrando um aporte teórico que nos permitisse refletir criticamente sobre nossos fazeres. Em meados de 2014 nos encontramos, a educadora social e a educadora popular; éramos estudantes de Pós-Graduação. O motivo concreto de nosso encontro na universidade foi marcado pelo itinerário do nosso orientador, Danilo Streck, pesquisador da Educação Popular. Nossa experiência nos levou à universidade; todavia, não foi a universidade que nos apresentou a Educação Popular. Descobrimos que partilhávamos o mesmo compromisso epistemológico e político de associar nossa experiência de trabalho no campo social com a produção do conhecimento na academia. No contexto dos estudos universitários, nossas experiências de trabalho e de militância serviram como fonte de estudos e pesquisas. Nós duas, pedagogas de formação, buscando concretizar espaços para pesquisas de temas marginalizados academicamente em um lugar que contava com pouca presença de educadoras sociais e educadoras populares. Mobilizadas pela luta cotidiana de quem faz da educação no campo social o sentido de ser e estar nesse mundo, ousamos trilhar o caminho da academia e dar voz, corpo e cheiro às nossas experiências e de muitas outras educadoras e educadores sociais e populares.

Analizamos nosso percurso a partir de Thompson (1987), que conceitua experiência enquanto processo histórico e cultural, porque somos sujeitos reflexivos, ou seja:

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por ‘relações determinadas’ indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares (THOMPSON, 1987, p. 111).

---

2 Os projetos educativos extraclasse foram criados na década de 1990 como uma premissa presente no Estatuto da Criança e do Adolescente e instituído pela Política da Assistência Social. Já utilizou como nomenclaturas, serviço de apoio socioeducativo em meio aberto e atividades de contra turno escolar.

Para esse autor a experiência presente em nossa vida não está dissociada do contexto social, político, cultural e, conseqüentemente, essas dimensões contribuem para a construção da nossa consciência. Em outras palavras, existe uma relação entre o ser social e a consciência social, daí a experiência relacionada ao contexto cultural, político e social, o que permite analisar a nossa realidade não como algo pronto e mecânico, mas em movimento porque é pelo “diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência” (Thompson, 1987, p. 42).

É possível afirmar que a reflexão sobre as nossas experiências contribui para conceituarmos o que aqui defenderemos por educação no campo social. E a reflexão dessas experiências na perspectiva da Educação Popular freiriana nos ajuda a esclarecer que a experiência aqui compõe um princípio metodológico na produção de práticas que visam a defender e garantir direitos a partir da leitura crítica da realidade. Entendemos que as experiências desenvolvidas no âmbito da educação no campo social circunscrevem parte de um movimento histórico e político na relação educação e assistência social na qual o Estado, as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais operam lógicas opostas (no sentido dos projetos de sociedade que defendem) e ao mesmo tempo complementares na medida em que estão relacionados à execução de políticas públicas<sup>3</sup>.

Com base nessas relações, destacamos os relatos de nossas experiências enquanto educadoras social e popular possibilitam refletir e problematizar a respeito da Educação Popular e da Pedagogia Social no contexto brasileiro. Dessa forma, este texto tem como objetivo analisar a relação entre as concepções teórico-metodológicas da Educação Popular e da Pedagogia Social, explicitando as categorias profissional e militante. O texto está estruturado em três partes. A primeira tece diálogo com as nossas memórias demonstrando os modos de entrada no trabalho do campo social e o processo de reconhecimento do lugar de educadora social e de educadora popular. Enquanto dialogamos vamos localizando historicamente nossos percursos. Na segunda parte exploramos a descoberta da militância, dimensão importante no processo de construção de sentido dos lugares que ocupamos no campo social. Na terceira relacionamos os encontros e desencontros entre a Pedagogia Social e a Educação Popular, anunciando a potência dessa relação. Procuramos registrar que as relações, saberes e práticas que se misturam refletem a realidade de muitas

---

<sup>3</sup> Acerca dessa relação ver Santos (2015).

educadoras e educadores sociais e populares que fazem desse campo o sentido de ser e estar nesse mundo.

### **(Re)conhecimentos entre a Educadora Popular e a Educadora Social**

Porto Alegre, outono de 2001. Eu comecei como educadora no campo social a partir de um projeto, o Alfabetização Solidária<sup>4</sup>. Eu me sentia perdida porque me faltavam as ferramentas necessárias para o trabalho como educadora. Não sabia muito bem se eu era uma educadora. Eu não me denominava educadora social ainda e nem educadora popular nessa época. Eu me considerava uma educadora e fim. Eu fui me encontrar como educadora popular no Movimento de Alfabetização – MOVA. Já era uma militante, acompanhava minha mãe que militava na associação de moradores. Lá, me sentia mais próxima da minha história de vida, mesmo sem ter uma formação adequada para trabalhar com alfabetização de jovens e adultos nem formação acadêmica.

Novo Hamburgo, verão de 1996. Eu estava no ensino médio fazendo o curso Normal e buscava um estágio na área. Fui contratada por uma creche comunitária administrada por uma cooperativa localizada numa ocupação. Eu era auxiliar da professora regente da turma e trabalhei lá até concluir o curso Normal. Um dia nos foi apresentado um projeto de alfabetização de adultos, o MOVA. Eu me interessei bastante e candidatei-me a uma vaga. Foi na busca ativa que conheci melhor a comunidade onde atuava. Até esse momento, ser educadora ou não, não era uma questão pra mim. Foi no MOVA que experimentei outro lugar e me identificava inicialmente como alfabetizadora.

As memórias a que recorremos demonstram nosso início no campo social e os primeiros dilemas construídos na relação com o reconhecimento do que fazíamos. Os estudos empreendidos por nós vêm apontando que os modos de entrada profissional no campo social são diversos. Geralmente não se apresentam como uma opção, o que pode estar vinculado ao processo de precarização do trabalho<sup>5</sup>. Aparece, no entanto, como uma espécie de obra do acaso e repetidas vezes é uma entrada mobilizada pelo desejo de fazer o bem a outras pessoas (Santos, 2015). Em nosso caso foi um conjunto de fatores. A relação

---

4 O Programa Alfabetização Solidária (PAS) surge em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como características “além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

5 Com a expansão das organizações não governamentais (ONGs), sobretudo a partir dos anos de 1990, criou-se um mercado de trabalho bastante interessante no qual o investimento pessoal está regido sob o apelo da ajuda ao próximo, mesclando voluntariado e atividade profissional. Ainda que seja considerado um segmento que não vislumbra o lucro constitui-se em alternativa desregulamentada, precarizada e informal, muitas delas alicerçada no processo de terceirização das funções do Estado. A esse respeito ver Ivo (2000).

com a área de formação, o encontro com pessoas que já trilhavam esse caminho e a relação com certa identificação pessoal.

Dentre as semelhanças nas nossas trajetórias o MOVA é uma delas. O Movimento de Alfabetização (MOVA) surgiu em fins da década de 1980<sup>6</sup> e procurava desenvolver processos de alfabetização de adultos a partir do contexto socioeconômico das pessoas, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem (Stephanou e Bastos, 2005). Não havia a exigência por uma formação específica, bastava ter concluído o ensino médio e ter disponibilidade para colaborar com o processo de aprendizagem de ler e escrever daqueles que não tiveram oportunidades de estudar no tempo certo ou adequado. Havia a previsão de uma formação aos educadores que não tinha um caráter técnico, mas político. A base teórico-metodológica era a Educação Popular. Apesar de não se constituir um espaço formal de trabalho, reconhecemos que a vinculação com esse movimento despertou um dilema acerca da nossa identificação profissional.

Há pelo menos três aspectos presentes nessa passagem pelo MOVA que destacamos como importantes para o processo de reconhecimento do lugar de educadoras: (1) o caráter da formação, ainda que incipiente, empregava uma dimensão política; (2) a metodologia utilizada que vinculava o aprender a ler e escrever com a sócio-história dos sujeitos; e (3) o reconhecimento da importância de um referencial teórico para a sustentação daquilo que fazíamos. Esses aspectos foram circunstancialmente importantes na medida em que não tínhamos referenciais nem experiências prévias que orientassem nossas ações. De mais próximo tínhamos a experiência como estudantes de escolas públicas. Entre a reprodução da representação escolar do que nos parecia ser um educador e a construção de novas propostas para desempenharmos a função, havia um vazio; um sentimento presente por muito tempo. A questão era “o que” e “como” fazer.

A dimensão da formação tornou-se um fator preponderante. O saber da experiência feito (Freire, 1992) não nos era suficiente para visibilizar os fundamentos da ação pedagógica que realizávamos. É interessante notarmos como uma formação mais politizada reorienta o fazer e os sentidos daquilo que é feito. Nos três aspectos apontados por nós como sendo relevantes a essa experiência, havia uma chave muito importante: o

---

6 Foi Paulo Freire, quando secretário municipal de educação de São Paulo (1989 e 1991) quem criou o MOVA-SP, cuja vinculação teórica está associada à Educação Popular. O MOVA-POA, iniciou em 1997. Mais tarde, em 2001, ocorreu o 1º Encontro Nacional de MOVAs, promovido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

reconhecimento da dimensão política da ação e a realidade como uma possibilidade metodológica.

Novo Hamburgo, outono de 2000. Com a minha inserção no MOVA, passava mais tempo na comunidade. Eu ia pra creche à tarde e ficava até à noite para as “aulas” da alfabetização. Nesse intervalo de tempo visitava os meus educandos do MOVA. Tomava chimarrão na casa de um, de outro e ia me integrando cada vez mais. Ouvia muitas histórias, queixas, reclamações e desejos. Como aquele era um lugar de ocupação, havia um envolvimento muito grande com a associação que me contratava para trabalhar na creche comunitária. Nas formações do MOVA eu conheci Freire e as leituras começaram a fazer parte do meu cotidiano. Logo, comecei vincular o que eu ouvia na comunidade com o que eu estava lendo. E assim comecei a construir outros sentidos para aquele lugar de alfabetizadora.

Os dilemas que enfrentamos entre a reprodução do que nos era familiar, neste caso a experiência escolar, e as tentativas de fazer algo diferente nos levou a buscar leituras que pudessem de alguma forma nos ajudar a compreender melhor o *lôcus* do trabalho. Na medida em que fomos nos inserindo em outros espaços de trabalho a questão da localização de uma identidade profissional foi se tornando importante.

No início dos anos 2000, os reflexos da emergência de soluções para os problemas sociais no país, gestados nas décadas anteriores, ainda eram bastante presentes. A multiplicação de programas e projetos governamentais e não governamentais estava no ápice. O acesso aos direitos sociais estava muito vinculado a esses programas e projetos que pretendiam ser garantidos pelas políticas públicas. Quanto ao atendimento à criança e ao adolescente, os programas nominados como contraturno escolar, extraclasse e/ou apoio socioeducativo em meio aberto constituíram-se nossa porta de entrada no campo social. Ainda que não tivéssemos o entendimento do que representava aquele lugar entendíamos que algo fora mobilizado em nós.

Porto Alegre, inverno de 2000. Como educadora social no SASE<sup>7</sup> foi muito diferente, porque eu também não tive uma formação. Não sabia muito bem o que era e chamava de extraclasse. Não sabia o que se fazia, porque era um espaço educativo, mas eu não era professora; não era o MOVA, não eram as creches comunitárias, enfim. Então comecei a utilizar as experiências adquiridas no

---

7 O **Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE)** atende crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de todas as regiões da cidade de Porto Alegre/RS. Além do apoio socioeducativo, garante proteção social para crianças vulneráveis econômica e socialmente. É desenvolvido no turno inverso ao da escola, oferecendo alimentação, apoio pedagógico e psicossocial e, quando necessário, encaminhamento aos serviços de saúde. Nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e em entidades conveniadas, as crianças e adolescentes participam de oficinas culturais, esportivas e atividades lúdicas para estimular o desenvolvimento afetivo e social. Fonte: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p\\_secao=73](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=73)

campo de formação da militância, pois aqui na Lomba do Pinheiro a gente tinha um espaço com formação política e havia muitas atividades interessantes que utilizávamos quando fazíamos análise de conjuntura. Usávamos papel pardo para registrar nossas demandas, entre outros materiais. Utilizava-me daquelas atividades e dinâmicas adaptando-as para o trabalho com as crianças.

Novo Hamburgo, inverno de 2000. Logo que eu soube que iria inaugurar um Núcleo Extraclasse para trabalhar com crianças e adolescentes em situação de rua por meio do PETI<sup>8</sup> candidatei-me a uma vaga e fui selecionada. Nesse espaço, minha atividade tinha o nome de orientadora de atividades pedagógicas com crianças e adolescentes. Na época eu já estava na universidade cursando a licenciatura em Pedagogia. Como a minha experiência até então havia sido na creche comunitária e na alfabetização de adultos, imaginava que aquele espaço seria o lugar do reforço escolar e de atividades semelhantes às da escola. Essa certeza foi logo posta em questão pelos próprios meninos e meninas.

O que registramos como núcleo extraclasse e SASE são programas vinculados à Política da Assistência Social de atendimento à crianças e adolescentes, hoje conhecidos como Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Esses programas vinculam transferência de renda, trabalho social com as famílias à oferta de atividades educativas para crianças e adolescentes. Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>9</sup> e a presença forte dos Movimento Sociais de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, a Política da Assistência Social foi se constituindo uma ferramenta importante de acesso à direitos sociais. O ECA propõe um novo paradigma de atenção à infância tomando como base preceitos de garantia de direitos preconizados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, da qual o Brasil é signatário (Rizzini, Barker, Cassaniga, 1999). No entanto, ainda encontramos dificuldades no entendimento e na execução do ECA. No aspecto da Política da Assistência Social, esta se configurou como uma realidade que pretende “solucionar” o problema da pobreza por meio de “programas compensatórios, com

---

8 O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) foi instituído em 1996 como uma política social voltada para a erradicação do trabalho infantil, que surge como uma proposta de política pública para resolutividade da questão, e tem como principal objetivo retirar crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade da situação de trabalho, com ações que envolvem a jornada ampliada e incentivo financeiro para manutenção da criança na escola. Atualmente, o PETI compõe o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e tem três eixos básicos: transferência direta de renda a famílias com crianças ou adolescentes em situação de trabalho; serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças/adolescentes até 16 anos e acompanhamento familiar através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

9 Vale lembrar que a atenção à infância e juventude, no Brasil, tem uma história marcada pela repressão, pelo assistencialismo e pela institucionalização de crianças e adolescentes. Sobre a história das políticas sociais e da assistência à infância ver RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (2011).



transferência de renda mínima, principalmente, que referenciam o acesso à educação e à saúde na forma de condicionalidades pontuais e fragmentadas” (Moraes, 2010, p.111).

Entre o dilema em relação ao reconhecimento do que fazíamos e a localização de uma identidade profissional, os desafios estavam também nas especificidades dessa experiência que para nós era nova. A formação não existia, o acompanhamento pedagógico era incipiente, as orientações em relação ao cargo eram amplas e direcionavam para aspectos relacionados à escola, como o reforço escolar, por exemplo. A vinculação entre educação e assistência social foi uma construção que, aliás, ocorreu muito tempo depois. A identificação das especificidades do público que atendíamos também. No dia a dia foi que nos construímos educadoras, se social ou popular não era a questão até aquele momento. O reconhecimento de que ser educadora não era ser professora já nos foi uma conquista, considerando as muitas dificuldades.

Novo Hamburgo, inverno de 2000. De fato, essa foi a experiência que me forjou. Foi no dia a dia que ia me identificando com aquele trabalho. Nos desafios com os meninos e as meninas eu ia percebendo que aquele era um espaço educativo, mas que não poderia ser a “escolinha” do contraturno. Não havia uma formação específica, nem na universidade; no curso de Pedagogia eu não encontrava eco para as minhas questões.

A reprodução de experiências que nos são familiares é uma realidade no campo social. Ter a escola como referência e o assistencialismo como cultura são fatores que dificultam a legitimidade das práticas no campo social. A incipiência dos instrumentais que orientam essas práticas e a ausência de uma formação específica são obstáculos importantes. Disso resulta a crítica de que a não atenção à diversidade e à variação das práticas, atreladas ao não investimento na profissionalização do campo esvazia a dimensão de transformação social sobre a qual essas práticas estão alicerçadas, pois

Trata-se de práticas que se originam de base teórico-metodológica diversa e, ainda que bem intencionadas, por vezes, podem contribuir para a reprodução de ações sociais aleatórias, dispersas e com impacto fragilizado e fragmentado, expresso, especialmente, pela dificuldade em demonstrar os resultados de suas ações (SANTOS, 2015, p. 23).

Na realidade, muitas vezes as práticas disfarçadas de educativas, mantêm relação assistencialista fortemente marcada pela expressão do mercado, lugar em que se opera a lógica da competitividade. Garcia (2008, p. 08) refere que muitas vezes “a ênfase é dada no fazer, não no projeto de sociedade; esse não é visível e transparente”. Com a multiplicação acelerada de programas e projetos de atenção ao social, a tecnificação se sobrepõe ao projeto de sociedade. A execução de políticas tendo o direito como mérito e exceção se distânciava do que se espera desde os movimentos sociais com a conquista das políticas públicas. Koga (2003) refere que se tratam de políticas homogeneizantes que não prezam pelas especificidades de um território e de sua comunidade, estabelecendo uma relação de imposição à população atendida a condição de um favor em detrimento de um direito. Notamos isso, sobretudo quando direcionamos nossa análise às práticas desenvolvidas pelas organizações não governamentais que hoje se configuram um quadro importante na execução de programas e projetos vinculados à Política Pública da Assistência Social e é também o maior mercado de trabalho de educadoras e educadores sociais no Brasil<sup>10</sup>. Nesse aspecto, identificamos que a relação de “parceria” entre o Estado e a sociedade civil dificulta a visibilidade dos impactos das ações educativas para os sujeitos que delas participam, pois essas organizações ocupam-se em executar metas e distanciam-se dos objetivos que as originaram. Segundo Brandão (2009, p. 43):

Usando com frequência as mesmas palavras e sugerindo em aparências as mesmas metas, os programas sociais populares têm o seu princípio operacional na pessoa do sujeito subalterno e têm o seu fim operacional nos grupos e organizações que ela gera na comunidade. De outra parte, programas de educação popular possuem o seu princípio operacional nas unidades populares de representação da vida comunitária e do trabalho político de classe na comunidade e têm o seu fim operacional na ampliação do poder de tais unidades de trabalho popular.

A evidência é que tais práticas assumiram o projeto político defendido pela Educação Popular, indicando a bandeira da cidadania, mas sem deixar claro qual concepção de ser humano e de sociedade defendem. A epistemologia da Educação

---

<sup>10</sup> Em dois de nossos trabalhos nos dedicamos a analisar as práticas pedagógicas de educadoras e educadores sociais e populares no contexto das organizações não governamentais. Sobre esse aspecto, ver Paulo (2013) e Santos (2015).

Popular foi incorporada, mas não a sua ontologia: “Essa opção ontológica não foi aceita porque sua postura política libertadora admite a transformação democrática das instituições sociais” (Pauly, 2006, p.1). Reforçadas pelo discurso de transformação e inclusão social, tais iniciativas podem correr o risco de apenas traduzir suas práticas em meras reproduções, levando em conta os sistemas hegemônicos presentes na sociedade contemporânea, por exemplo, o sistema educativo formal, conservador e disciplinador e o sistema social excludente, hierarquizado e discriminador.

Freire (1981, p. 39) argumenta que o trabalho social não é neutro. Na ação educativa no campo social, “é uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e de técnicas neutros para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra”. Segundo o autor, “na estrutura social, enquanto dialetização entre a infra e a supra estrutura, não há permanência da permanência nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação”. Parece-nos possível a seguinte questão: até que ponto os programas e projetos, desenvolvidos especialmente no âmbito não governamental, configuram-se como espaços de emancipação das pessoas atendidas ou como alternativas de adaptação social?

Quando começamos a compreender que nossas práticas eram construídas socialmente num contexto político marcado por um projeto de sociedade capitalista, que educa para o bem e para o mal, passamos também a entender que o despertar para um processo educativo não estava apenas no outro que encontrávamos todos os dias nos nossos espaços de trabalho, mas igualmente em nós mesmos. Estudar, pesquisar, compreender, problematiza foram ações que nos guiaram até os referenciais freirianos de Educação Popular.

Foi e é nessa relação que reconhecemos que a construção de sentidos para o trabalho no campo social esteve e continua em processo. Porém, já contamos com experiências semelhantes as nossas que contribuem para a definição do que fazemos e somos. Nos (re)conhecemos educadora social e popular porque defendemos duas importantes dimensões do trabalho no campo social: uma que reconhece a importância de um viés científico que colabore para uma formação específica e resulte em práticas que tenham presente a complexidade envolvendo esse campo; e

outra que não perde de vista a relação estreita entre esse campo e os movimentos sociais populares que há muito vêm lutando para diminuir as desigualdades sociais no nosso país e que originam e tonificam esse trabalho que entendemos ser profissional, embora careça reconhecer o potencial emancipador.

### **A construção de sentidos para o trabalho no campo social e a militância como instrumento de luta**

Novo Hamburgo, 2017. Eu me identifico como educadora social quando eu reconheço que o meu trabalho é pedagógico e emancipador.

Porto Alegre, 2017. Eu, educadora popular, me identifico como tal por conta das lutas que travo em prol de uma educação e sociedade justa com vistas à emancipação. Seja como professora ou educadora social sou, antes de tudo uma educadora popular por opção.

Defendemos que o campo social não é apenas um campo profissional ou espaço geográfico. Para nós é isso também, mas contempla, principalmente, o aspecto do reconhecimento e valorização do profissional que atua nesse contexto que tem como mote uma pedagogia dos direitos sociais (educação, saúde, alimentação, trabalho, segurança, moradia, lazer etc). O campo social, portanto, é um lugar de disputa de projeto que se vincula à pedagogia como ciência da educação em diálogo com outras áreas, tais como, entre outras, o Serviço Social, a Psicologia, a Sociologia, à Saúde, o Direito. O campo social é como vemos, um espaço educativo com uma dimensão político-pedagógica que trabalha a garantia dos direitos sociais. Embora não se realize no espaço da escola, também envolve esses sujeitos da escola e os que não estão nela.

A partir dessas características expostas, Brandão (2009) afirma que o trabalho social é político de classe. Aqui está a dimensão *política* imbricada na *pedagógica*, pois para Freire (1987) a construção de um saber conscientizador é produzida a partir das experiências de vida, articuladas ao conhecimento historicamente produzido de forma problematizadora. Esse saber não é produzido e concebido da mesma forma que a educação bancária o faz. Nesse trabalho, construímos conhecimentos que tenham significado e relevância para a nossa vida. Diante disto, o trabalho social sobre o qual estamos escrevendo relaciona-se à produção de conhecimento libertador e ao engajamento político.

Porto Alegre, primavera de 1999. Para mim a militância veio primeiro. Assim quando me descubro educadora popular, descubro que primeiro sou uma educadora popular e depois uma educadora social no sentido da atividade profissional que eu exercia. Por isso eu afirmo que primeiro fui militante. Eu nasci num contexto de muita pobreza. Então, aqui na Lomba do Pinheiro, tudo o que a gente conquistou foi desde as lutas populares, da organização popular.

Novo Hamburgo, inverno de 2001. Eu só começo a me dar conta da dimensão do trabalho que estou envolvida quando encontro outras pessoas que já trilhavam esse caminho e que refletiam sobre os mesmos dilemas e juntos começamos a estudar e a buscar cursos de formação na área. Então, para mim, o que veio primeiro foi o reconhecimento do campo profissional. Eu já estava no segundo, terceiro semestre do curso de Pedagogia e já sabia que a escola não seria uma opção para mim. Reconhecia que era na educação o meu lugar, mas não naquela educação escolar.

A imersão no contexto e no texto são fatores importantes para a tomada de consciência da situação real na qual nos encontramos. A educadora e o educador social, nesse sentido, vão descobrindo que sua metodologia de trabalho pressupõe conhecer a realidade em que estão inseridos. A educadora e o educador popular, por suas trajetórias nos movimentos populares, vão conhecer a realidade, trabalhar com uma pedagogia da luta pela ruptura do modelo de sociedade que gera e mantém a pobreza por conta do projeto capitalista em voga. Em razão disso a educadora popular não é uma profissional. É uma militante. Portanto não tendo caráter profissional ela pode ser uma educadora social, pedagoga e, pela militância, se identificar também como educadora popular.

Porto Alegre, verão de 2005. E foi só na AEPPA<sup>11</sup> que eu descobri que a minha luta não poderia ser só local e que deveria ser em nível societal - o que foi muito diferente para mim, porque descobri que o meu compromisso era muito maior do que o compromisso que eu tinha na Lomba do Pinheiro. E eu não tinha as ferramentas da Educação Popular. Eu até compreendia a Educação Popular de forma equivocada, mesmo com todas as formações que eu tive no MOVA. No Ação Rua, outro espaço que eu atuei, não vi tanto a prática da educação popular, mas vi um olhar tão importante quanto a dimensão da escuta, da observação, do cuidado. Bom, aqui também tem uma metodologia que dialoga com a Educação Popular. Vejamos, nem tudo que diz ser Educação Popular é, principalmente em se tratando de Freire.

Para analisar a militância como instrumento de luta é relevante anunciarmos que ser um militante das causas populares não é algo dado nem imposto.

---

<sup>11</sup>Associação de Educadores Populares de Porto Alegre, movimento de Educação popular que reivindica formação política e universitária para educadores(as).

Podemos constatar a relevância da luta, como categoria da Educação Popular, no livro *Pedagogia do Oprimido* que é dedicado aos “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Essa luta é uma tarefa construída pela práxis e Freire (1987) vai afirmar que a participação na transformação social requer a tomada de consciência da realidade, ou seja, pleiteia uma formação política.

A luta perpassa a educação problematizadora em que a educadora, o educador, a educanda e o educando se conscientizam dialeticamente e refletem criticamente sobre a realidade, construindo um processo libertador em prol de uma sociedade justa para todos.

Novo Hamburgo, primavera de 2001. Eu não me reconheço educadora popular, mas aposto na Educação Popular como um referente teórico-metodológico importante que deu sentido ao meu fazer e mudou minha prática. Busquei sempre pela valorização do lugar de educadora social como um profissional numa área que existe e precisa desse profissional. Por isso busquei formação. Foi com o envolvimento nos Conselhos de Direitos e nos Movimentos Sociais que eu identifiquei o meu lugar de militante. Mas isso veio bem depois.

Porto Alegre, outono de 2002. Eu me construí uma educadora popular nos movimentos populares, me reconheci educadora popular no MOVA. Quando me disseram que eu era uma educadora popular eu fiquei curiosa e fui pesquisar o que seria isso. E na AEPPA eu afirmava que era uma educadora popular. E foi na academia que consegui sistematizar isso, na minha dissertação. Sobre o que é ser educadora social e educadora popular. Sobretudo, porque havia uma diferença entre aquelas educadoras que atuavam no MOVA e aquelas que atuam no SASE e no Ação de Rua.

Desta forma, entendemos como importante definir que a Educação Popular tem um corte de classe (Ribeiro, 2006; Paulo e Zitkoski, 2015) e um envolvimento com os movimentos populares que pressupõem uma educação conscientizadora (Freire, 2000; Freire e Nogueira, 2005). Nossas atividades na universidade e fora dela se constituem pelas nossas experiências que estão situadas e datadas em um determinado contexto político, econômico e cultural.

Em nosso caso, a Educação Popular com base freiriana tem uma acepção teórico-metodológica que busca romper com a educação e a sociedade capitalista sob a égide dos valores individualistas, da competitividade, da desigualdade, da lucratividade e da excelência. Nossas experiências no campo social são oriundas de um contexto político determinado pelas relações capitalistas, mesmo que alguns dos projetos educativos dos quais trabalhamos tenham se colocado como contrários a perspectiva neoliberal de

sociedade.

As nossas condições de trabalho, ainda são desvalorizadas não só pelas questões salariais, mas, sobretudo, porque não temos uma identidade constituída. Ora, somos chamadas de educadoras sociais, ora de educadoras populares, ou de mediadoras, oficinairas e agente educativa – apenas para exemplificar algumas das nomenclaturas que nos atribuem quando trabalhamos em contextos não escolares. É uma relação interessante de estudar e explicar o sentido que teria a Pedagogia Social para a nossa realidade de trabalho no campo social.

Em um de nossos estudos (Paulo, 2013), foi elaborada a distinção entre o ser educadora e educador popular e o ser educadora e educador social, compreendendo que esse último é uma profissão. Essa definição colabora para discutirmos a regulamentação da profissão de educadora e educador social em debate no Brasil desde os anos de 2000, além de diferenciar a realidade brasileira da estrangeira.

Por isso, entendemos que as nossas experiências vividas nesses contextos educativos não estão separadas das experiências que partilhamos ou herdamos da vida. Thompson (1987) nos ajuda a compreender que elas são resultados das nossas práticas sociais e do nosso contexto de vida. Foram as nossas experiências (herdadas ou partilhadas) que nos aproximaram. Isto é, nos articulamos a partir de uma identificação e de nossos interesses e, por conseguinte, essas experiências existenciais na qualidade de experiência vivida e histórica (Freire, 1981) nos levaram a refletir e analisar a respeito dos encontros e desencontros entre Educação Popular e Pedagogia Social no contexto brasileiro.

Diante disso, a Educação Popular que concebemos não é a mesma que interpreta o *popular* como inclusão dos pobres, considerados periféricos, nas políticas sociais ou de instrução escolar. Um exemplo de conceito de Educação Popular, diferente da perspectiva freiriana, é o advindo de Leonard Hobhouse<sup>12</sup>, político liberal britânico e acadêmico teórico do liberalismo social, que defendeu a Educação Popular numa perspectiva da teoria social. Ainda que o seu liberalismo fosse diferente do clássico, pois sustentava sua concepção de liberalismo social e Estado democrático, o seu foco ainda estava consubstanciado na harmonia de classes. Freire (1992), ao contrário de Hobhouse, faz a

---

12 Sobre o pensador liberal ver: <http://www.liberal-social.org/leonard-hobhouse>. Acesso: 13 de abril de 2017.

relação entre Educação Popular, luta, trabalho, cultura e transformação social.

Conforme Brandão (2009, p. 49), os movimentos de Cultura popular faziam Educação Popular e é por isso que nesses pressupostos a “Cultura Popular deixa de ser somente um conceito de valor científico para tornar-se a palavra-chave de um projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros sujeitos sociais”.

Em Pedagogia da Esperança (1992) localizamos a relação entre Educação Popular e educadoras e educadores populares na perspectiva de uma pedagogia crítica e libertadora. Para Freire (1992), o processo de libertação se dá pela práxis que visa à transformação social. Logo, analisamos que as nossas experiências embasadas na Educação Popular são indissociável da reflexão crítica e do “compromisso perene com a ação pedagógico-política” (Andreola, s/ano, p. 338).

A nossa definição de Educação Popular está entrelaçada pelas dimensões política, epistemológica, ética e antropológica, possui significados e sentidos da educação numa perspectiva humanizadora, o que pressupõe uma pedagogia da luta e uma formação política com vistas à emancipação social e humana. Isto é, estamos falando de uma educação para além da adaptação, da inclusão e da inserção, é, portanto, uma educação comprometida com a transformação social que significa romper com os paradigmas educacionais que separam a teoria da prática, que segregam os direitos e que desconsideram que vivemos numa sociedade de classes.

### **Pedagogia Social: encontros e desencontros com a Educação Popular**

Até aqui tecemos reflexões acerca das nossas experiências de trabalho e os modos de construção do ser e estar na profissão de educadora e educador social. Ao mesmo tempo, buscamos localizar as bases teórico-metodológicas que encontramos para dar sentido e sustentação às nossas práticas, sem desconsiderar a influência do pensamento freiriano na construção das nossas concepções de pessoa, mundo e sociedade. Procuramos destacar a figura da educadora e do educador popular como sendo um militante da Educação Popular que se articula com um projeto de educação e de sociedade que é ameaçado, cotidianamente, por uma estrutura política marcada pelas desigualdades geradas no capitalismo.



Esses temas são muito caros a nós. Por isso, no trilhar da nossa trajetória acadêmica fazemos deles o objeto principal dos nossos estudos e pesquisas de modo a colaborar com esse campo que é plural, polissêmico e contraditório. Pensar acerca dos encontros e desencontros entre a Educação Popular e a Pedagogia Social faz sentido, pois temos em curso uma importante discussão no que se refere à regulamentação da profissão de educadora e educador social. Paralelamente também temos de refletir sobre uma possível instituição de referenciais teórico-metodológicos que sirvam de fundamento às práticas desses profissionais.

A Pedagogia Social tem sua própria história na Europa e seus contornos no Brasil e na América Latina ainda são muito recentes. Por isso nosso foco será tensionar procurando pensar a respeito de uma Pedagogia Social originalmente brasileira e latino-americana. Reconhecemos que não estamos inventando algo novo, pois temos o legado da Educação Popular e a filosofia freiriana que são originárias da luta de classes contra as desigualdades sociais e que reiteram a importância do trabalho no campo social. Há que se considerar, em nossa afirmação, a crítica anunciada por Fichtner (2013, p. 348) na qual, analisando a experiência brasileira com a Educação Popular e sua relação com a Pedagogia Social europeia, indica que “a riqueza e complexidade das experiências sociais e históricas de Educação Popular raramente são tematizadas no atual discurso brasileiro sobre construção de uma Pedagogia Social no Brasil”. Com essa afirmativa, feita por quem nos olha de fora, reiteramos o que já vínhamos indicando (Paulo, 2013; Santos, 2015), ou seja, a necessidade de fazermos uma crítica a implementação de um modelo pronto ou ainda substitutivo aos modelos já existentes, ainda que se reconheça que estes referentes estivessem em gestação.

Partimos de duas pressuposições: a Pedagogia Social carrega em sua essência perspectivas forjadas no âmbito acadêmico, enquanto a Educação Popular emerge das classes populares as quais, a priori, não possuem vinculação com a academia. Pautamo-nos nas seguintes definições sobre Educação Popular e Pedagogia Social:

A Educação Popular nas suas dimensões política, epistemológica, ética e antropológica possui significados e sentidos da educação numa perspectiva humanizadora, o que pressupõe uma pedagogia da luta e formação política com vistas à emancipação social e humana. Isto é, estamos falando de uma educação para além da adaptação, da inclusão e da inserção, é, portanto, uma educação comprometida com a transformação social que significa romper com os paradigmas educacionais que separam a teoria da prática, que segregam os

direitos e que desconsideram que vivemos numa sociedade de classes (PAULO, 2016, p. 120).

La pedagogia social há de estar comprometida em la co-elaboración de uma teoria de base científica, cuyo estatuto epistemológico requiere la presencia de uma triple dimensión: la explicativa, dirigida a proporcionar modelos interpretativos de los problemas y realidades em las que promueve sus actuaciones; la proysctiva-normativa, a través de la que se habilita como um saber orientado a diseñar actuaciones pedagógicas que susciten determinados procesos de cambio, guiando la acción-intervención socioeducativa hacia la resolución de problemas concretos (CARIDE, 2002, p. 91).

Acerca da dimensão crítica na qual indica Caride (2002) quando refere os aspectos da mudança e transformação ainda precisamos dedicar mais estudos, mas está claro que a Pedagogia Social, com sua origem na sociedade industrial (Mollenhauer apud Streck e Santos, 2011, p. 19) se orienta para uma intervenção sobre os problemas sociais. Caride (2002) aprofunda essa questão dizendo que a Pedagogia Social integra o quadro das Ciências da Educação, tendo como referência a práxis educativa. Isso nos permite entendê-la como uma possível disciplina científica na qual a Educação Social seria a dimensão da prática. Caliman (2009, p. 59) resume o campo de ação da Pedagogia Social e de alguma forma aproxima ao contexto brasileiro,

[...] Pedagogia Social tem como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício de cidadania, de promoção social e desenvolvimento, de superação de condições de sofrimento e marginalidade. Tem a ver com a construção, aplicação e avaliação de metodologias de prevenção e recuperação.

Machado (2014, p. 132) colabora para o aprofundamento da compreensão acerca da Pedagogia Social afirmando que ela é reconhecida “como uma área específica de produção de conhecimento e formação profissional, que sistematiza os conhecimentos também de práticas educativas que estão além de concepções tradicionais, podendo ser identificadas dentro ou fora da escola”. Nesse aspecto a figura da educadora e do educador social emerge como agentes de direitos e mediadores do processo de apropriação das educandas e dos educandos dos seus lugares de atores sociais, tal como afirmam Streck e Santos (2011, p. 30): “os olhos do educador estariam assim disponíveis para olhar e experimentar novas visões de futuro, uma sociedade que pudesse acolher a todos como cidadãos de fato e de direito”.

Ao longo deste trabalho fomos sinalizando alguns descompassos com os quais

fomos nos construindo como profissionais do campo social. O uso das metodologias participativas da/na Educação Popular, o estudo e o aprofundamento das especificidades dos públicos nos diferentes espaços e contextos de atuação (por exemplo, se situação de rua, se medida socioeducativa, se acolhimento institucional ou se convivência e fortalecimento de vínculos) são alguns exemplos de temas que desacomodam. Contudo, interessa-nos apontar que não há uma única concepção teórico-metodológica capaz de dar conta da diversidade e pluralidade desse campo social.

Faz-se o argumento que indique que a Pedagogia Social traz consigo dimensões que colaborariam de maneira importante para a sustentação e para a reflexão sobre das práticas que estão em curso. Apontando para a mesma direção Machado (2014, p.75) indica que:

Com essa proposta de estruturação da Pedagogia Social, tendo como base os pressupostos da Educação Popular, é possível se pensar alternativas que podem ir na contramão de uma lógica imposta internacionalmente para a área da educação como um todo, e também pode ser um importante ponto de partida para renovar perspectivas de modelos existentes de Pedagogia Social.

Em um importante trabalho para a área, Streck (2012) faz uma série de considerações que nos provocam a pensar sobre uma Pedagogia Social latino-americana. Entre interrogações pertinentes ao tema na atualidade, o autor descreve cinco elementos que, desde a Educação Popular, poderiam contribuir para a constituição de um estatuto próprio e original da Pedagogia Social brasileira e latino-americana. Tais elementos são: (1) a prática social como ponto de partida para a tarefa educativa; (2) a leitura estrutural da sociedade, buscando identificar as relações de poder e as possibilidades de transformação; (3) a crença no potencial transformador dos sujeitos que se situam à “margem” das estruturas hegemônicas; (4) o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos, saberes, racionalidades e sentimentalidades; e (5) a construção de metodologias participativas, tendo o diálogo como princípio metodológico central. Esses elementos, ao nosso ver, conjugariam uma possível formação técnico-profissional na qual a interdisciplinaridade teria papel importante.

Nossa compreensão é a de que a Educação Popular serve como inspiração e não como argumento para a existência da Pedagogia Social no Brasil. Defendemos que ambas existem em espaços muito semelhantes, até mesmo *onipresentes* – afirmação corroborada nas memórias que vimos até aqui recordando. Identificamos que a Educação Popular

resgata e enfatiza a função social, na política, na história e na cultura das práticas educativas desenvolvidas no campo social e, por conseguinte, da Pedagogia Social. Essa estreita relação entre a Educação Popular e a Pedagogia Social pode colaborar para se definir a perspectiva de um projeto político e pedagógico comum. Como já dito, entendemos a Educação Popular como referência mobilizadora da ação educativa no campo social, cujo potencial acena para a instituição de uma perspectiva e projeto que traduz transformação social e emancipação em práticas pedagógicas consistentes e condizentes com a realidade brasileira.

### **Entre chegadas e partidas**

As relações educativas e pedagógicas entre as práticas e saberes misturam-se entre o ser profissional e militante. Hoje percebemos que nossas trajetórias no trabalho cotidiano faziam sentido muito mais porque acreditávamos em nós e nos outros e não por uma reflexão crítica acerca do contexto em que atuávamos. O conflito em perceber que as práticas desenvolvidas neste campo poderiam tanto conduzir à manutenção de processos alienatórios quanto servir de inspiração à resistência e à emancipação exigiram um movimento pessoal de busca por respostas a muitas perguntas. Esse movimento provocou em cada uma de nós um processo de ressignificação e reafirmação do terreno de trabalho no campo social.

Em geral, temos como horizonte formar cidadãos críticos, capazes de defender seus direitos, agentes da transformação social e interessados em mudar suas realidades. Esses objetivos expressam a combinação de conceitos incluídos em planos, projetos e programas que correspondem ao uso de terminologias cujas heranças possuem um caráter teórico e ideológico próprio e que muitas vezes não se apresenta de forma clara o suficiente.

Temos a convicção de que a educação é o principal instrumento da ação social que desenvolvemos, integrando dimensões como convivência, participação, emancipação e outras tantas. Acreditamos que essa educação pode desempenhar de fato mudanças nas estruturas, pressupondo pensar na autonomia como fundamento da emancipação intelectual e da ação. Desse modo o papel do trabalhador social desenvolve-se num domínio mais amplo, no qual a mudança é um dos aspectos, atuando diretamente na estrutura social. Estando nessa estrutura, colocar-se na posição de neutralidade não significará ser neutro,

mas, sim, trabalhar pela preservação do *status quo* (Freire, 1982). Ainda que as práticas possam estar disfarçadas por técnicas e discursos, esta sempre estará impregnada de intencionalidades, sejam elas emancipatórias ou *conformatórias*, pois sempre haverá como possibilidade lidar com meias mudanças, quando não estiver explícito o direcionamento ético-político de sua ação, o que equivalerá a não mudar.

Enquanto pesquisadoras, ainda não conseguimos discutir com profundidade o tema da Pedagogia Social e o da Educação Popular na Universidade, porém, levantamos questões relativas à temática compreendendo que nossas ações, embora condicionadas a uma estrutura fechada na educação escolar eurocêntrica, podem contribuir na discussão desse paradigma educacional.

No contexto brasileiro as concepções teóricas acerca da Educação Popular e da Pedagogia Social, em diálogo, ainda estão em processo de construção e ambas vêm inspirando o fazer educativo-pedagógico das práticas no campo social. Questões que implicam na continuidade, necessária e urgente, da discussão sobre essas concepções fazem referência, principalmente: (1) aos paradigmas que se apresentam-se emancipatórios ou *conformatórios* e quais as dimensões político-pedagógicas sustentam o projeto de educação e sociedade; (2) ao lugar da universidade no debate da Educação Popular e da Pedagogia Social e se há espaço e interesse nessas temáticas que causam certa polêmica em detrimento das suas origens; (3) à valorização, problematização e publicização das experiências de trabalho das educadoras sociais e populares com o fim de debater e disputar referentes teórico-metodológicos pertinentes ao nosso contexto de trabalho no campo social; (4) ao aprofundamento da discussão referente às categorias profissional e militante para uma compreensão necessária do que é ser um profissional do campo social.

E, por fim, (5) ao Brasil, à Educação Popular e à Pedagogia Social não sendo oriundas de uma concepção teórico-metodológica linear e neutra, como podem juntas contribuir para a construção de práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação no campo social que visem à transformação social para além de uma pedagogia dos direitos?

## Referências

- ANDREOLA, Balduino. **Radicalidade ética da Pedagogia do Oprimido**. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa12-a.pdf>. Acesso: 13/04/2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de. **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.
- CARIDE, José. Antonio. La pedagogía social em España. In: NUÑEZ, V. **La educación em tiempos de incertidumbre**: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona: Gedisa, 2002, p. 81-112.
- FICHTNER, Bernd. Pedagogia social e trabalho social na Alemanha. In: MOURA, R., NETO, J. C.. de S. e SILVA, R. (Orgs). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009, p. 43-50.
- FICHTNER, Bernd. Educação Popular: uma visão europeia. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social e coletiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história** v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- GARCIA, Valéria Aroeira. **O papel do social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais**, 2008. Disponível em: <[www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/.../mesa\\_8\\_texto\\_valeria.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/.../mesa_8_texto_valeria.pdf)>. Acesso: 10 dez. 2012.
- IVO, Anete Brito Leal. **A produção do novo “fetiche” no contexto da desregulação do mercado de trabalho**. Disponível em: [http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=547%3Aa-](http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=547%3Aa-)

producao-do-novo-qfeticheq-no-contexto-da-desregulacao-do-mercado-de-trabalho-&catid=58&Itemid=414. Acesso em: 20 abril de 2017.

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, jan./mar. 2010, p. 9-28.

MORAES, Michelle Rodrigues de. **O processo de assistencialização das políticas sociais e a seguridade social brasileira**. Revista Temas e Matizes, v. 9, n. 17, 2010, p. 177-200.

PAULO, Fernanda dos Santos. ZITKOSKI, José Jaime. **Educação Popular e questões contemporâneas**. Aula pública no curso de especialização: Educação Popular e Movimentos Sociais. Brava Gente, POA-RS. (dezembro de 2015).

PAULO, Fernanda dos Santos; CONTE, Isaura Isabel; BIERHALS, Patricia Rutz. **Educação popular e pedagogia social: um encontro possível no caso de Porto Alegre?** Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 23, n.43, Mai-Ago. 2013, p. 128-144.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA**. UFRGS-FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. (Dissertação/mestrado). 278p.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneir@S da Educação Popular Freiriana e a Universidade**. Projeto de Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação Educação, 2016.

PAULY, Evaldo. **Reflexões inspiradas pela educação popular sobre a LDB, ECA, moral, ontologia e formação para a cidadania**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. Anais... [S.l.]: 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2012

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 155-178.

RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; CASSANIGA, Neide. **Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos**. In: Educar em Revista. n.15. Curitiba: Jan./Dec.1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601999000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601999000100011)

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez,

2011.

SANTOS, Karine. **Intencionalidades em conflito: um estudo das práticas educativas de ONGs**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação Educação, 2015.

SANTOS, Karine; LEMES, Marilene Alves. **O sentido do trabalho educativo no campo social**. Série-Estudos, v.21, n.43, set./dez. 2016. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43\(03\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43(03))> Acesso em março/2017.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo; SANTOS, Karine. **Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular**. In: EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 25, jan./jun. 2011, p. 19-37.

STRECK, D. R. **Ligações esquecidas: requisitos para uma pedagogia social latino-americana**. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p. 33-40.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.